

ПРОДУКТИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ПИСЬМЕННЫХ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

А.И. Завадская, 4 курс

*Научный руководитель – Н.П. Григорович, преподаватель
Оршанский колледжа ВГУ имени П.М Машерова*

Введение. В теории и методике традиционно уделялось значительное внимание изучению вопросов обучения связной речи. Подходы Т.А. Ладыженской, М.Р. Львова М.М. Бахтина находили отражение в проектировании содержания на его начальном этапе [1].

В работах Ф.А. Сохина, Н.А. Стародубовой, А.М. Шахноровича, Е.И.Тихеевой, В.И. Яшиной отмечается, что терминологическое значение связной речи может рассматриваться со следующих позиций: 1) значение процесса, деятельности говорящего; 2) значение продукта, результата этой деятельности – текста, высказывания; 3) как раздел методики, работы по развитию речи [2, с. 186]. В теоретико-методологических исследованиях под связной речью понимается наличие еди-

ного смыслового и структурного целого, включающего законченные отрезки, связанные между собой и тематически объединённые.

Так как основная функция связной речи – коммуникативная, она осуществляется в форме диалога и монолога. Учебная программа по русскому языку для I ступени общего среднего образования предусматривает принцип непрерывности на каждом из этапов её освоения, т.е. в каждом классе. Отводится достаточное количество часов для формирования умений младших школьников в развитии диалогической, монологической речи, упражнений в построении связных текстов. Если говорить о видах речевой деятельности, то мы можем видеть, что для слушания и говорения характерна в основном пассивная речевая деятельность школьников. Активность наблюдается в говорении и письме. На основе анализа учебников для II, III, IV классов мы выявили, что большинство практических заданий направлены на развитие устной речи. Хотя программа предусматривает выполнение и таких видов заданий, как диктант, списывание, сочинение, изложение. Особую трудность вызывают для учащихся письменные работы творческого характера, что остаётся актуальной методической проблемой.

Цель работы – обоснование методической целесообразности и результативности использования приёма «конспектирование с листа» в школьной практике.

Материал и методы. Базой исследования стали два четвертых класса ГУО «Средняя школа № 21 г. Орши». Работа проводилась в контрольном классе (24 уч.), экспериментальном (26 уч.). Участвовали 6 педагогов I ступени со стажем от 8 до 17 лет. В ходе работы мы опирались на теоретические основы разработки проблемы, анализ продуктов учебной деятельности обучающихся, анализ нормативно-программного обеспечения по русскому языку, анкетирование, методику российского исследователя С.В.Лихачёва.

Результаты и их обсуждение. Работа была осуществлена в три этапа. На первоначальном мы определяли исходное состояние сформированности речевых умений школьников в письменной области. Выявили, что наибольшую трудность для учащихся вызывает написание сочинений: в контрольном классе 40,1% (10 чел.), в экспериментальном 46,1% (12 чел.). Данные подтверждены и в ходе опроса педагогов: 100% учителей считают, что данному виду письменной речи необходимо учить целенаправленно, целый ряд учащихся нуждается в индивидуальной помощи.

На втором этапе мы использовали методику С.В.Лихачёва, изучали механизм её применения, выявляли перспективы применения этого нового приёма. Обоснованием послужило то, что учащиеся должны будут перейти на новую ступень – базовую школу, в которой увеличивается число учебных предметов, возрастает необходимость записи по изучаемым темам. Поскольку в современной методике начального курса языка отсутствует понятие конспектирование, мы обратились к понятию С.В.Лихачёва «конспектирование с листа». Под заданиями подобного типа понимается использование учителем созданных текстов или использование текстов учебников с определённой речевой целью. Для письменных упражнений они могут быть следующими:

-списать текст с пропусками однородных членов предложения, заменить их словами общего рода;

-списать текст со вставкой однородных второстепенных и главных членов;

-сократить количество абзацев, сохранив смысл текста;

-добавить новые абзацы, используя опорные слова и т.д.

При этом задания по орфографическим, морфологическим темам сохраняются, выполняются учащимися в полном объёме.

При использовании конспектирования с листа можно включать разнообразные задания, которые учат школьников осознанию, что для связной речи характерна целостность содержания и формы, что твоя речь, устная или письменная, должна быть понятна для собеседника, для читающего. Школьники на практике постигают основные коммуникативные качества связной речи, учатся точности, логичности, последовательности изложения, уместности, чистоте и ясности, языковому богатству.

В экспериментальной группе были использованы следующие задания:

1. «Сокращение текста» по указанию: найти предложения, повторяющие одну и ту же мысль, и удалить их; удалить личные местоимения, удалить слова просторечного характера, удалить одинаковые по значению слова; записать текст кратко без второстепенных членов; словарные

ряды видового значения заменить словами родового значения и составить с ними простые, сложные предложения.

2. «Развёртывание текста»: составить письмо другу, родителям по предложенной опоре с разными обращениями; вставить в текст как можно больше эпитетов, сравнений; написать просьбу с обоснованием (аргументированием).

3. «Перекаивание текста»: предложенный текст составить из ... предложений, ... слов; составить из заданного количества абзацев; уменьшить, сохранив только главную информацию; увеличить, введя дополнительную информацию.

Апробация указанных заданий позволила включить в эксперимент и задания, приближающие к такому виду сложной работы, как конспектирование, с элементами которого учащиеся встретятся уже в пятом классе. По теме «Правописание местоимений III лица» учащимся было предложено самостоятельно сделать опорную таблицу на основе прочитанного в учебнике правила. Анализ показал, что данный вид работы на *высоком уровне* выполнили в экспериментальном классе 7 человек (26,9%), на *среднем уровне* – 11 человек (42,3%), на *низком* – 8 человек (30,7%). Считаем, что данные показатели свидетельствуют о возросших умениях учащихся. У школьников появились возможности несколько раз прочитывать исходный материал, обдумывать его представление в письменной форме, вносить изменения сокращения, добавления. Следовательно, уже на I ступени обучения учащиеся приобретают умения понимать как структуру текста, так и его тему, редактировать созданные тексты, лексически и стилистически грамотно оформлять свои мысли.

На третьем этапе нашего исследования мы давали оценку эффективности предложенного приёма развития письменной речи на основе результатов диагностики, изучения мнений школьных педагогов. Если на исходном этапе показатели в экспериментальном классе были ниже на 5,0%, то к концу проведённой работы они значительно выросли. В качестве критерия мы снова использовали написание сочинений. В контрольном классе мы наблюдали рост: только 25% учащихся требовали индивидуальной помощи – 6 чел. в контрольной группе; в экспериментальной группе – 19,2% (5 человек). Показатель снижения затруднений составил более 50%, что подтверждает эффективность включения данного приёма в практику учебного процесса.

Методическая ценность приёма в том, что с его помощью происходит обучение письменной речи. Учащиеся могут грамотно излагать мысли, составлять тематически развёрнутое собственное высказывание. Нельзя не согласиться с С.В. Лихачёвым в утверждении, что тому же учат и изложения. Однако текст изложения учащиеся воспринимают в устном виде. Не все школьники успевают запомнить устный текст, обработать его. Как правило, у учащихся со средними учебными возможностями запись изложения весьма сумбузна, не всегда последовательна, без соблюдения сюжетной канвы. Времени на обдумывание, редактирование и орфографически правильное оформление не остаётся. И как итог – нелюбовь многих младших школьников к выполнению письменных речевых работ.

Заключение. Включение приёма конспектирования с листа в систему традиционных подходов способствует созданию благоприятной образовательной среды. Он выступает тем тренажёром, который и формирует последовательно, ступенчато письменные речевые умения школьников.

Список использованных источников

1. Львов, М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах /М.Р. Львов. – М.: – Издательский центр «Академия», 2000. – 348 с.
2. Яшина, В.И. Теория и методика развития речи / В.И.Яшина, Н.А. Стародубова. – М.: – Издательский центр «Академия», 2013. – 448 с.